

社会に開かれた教育課程と体験活動の可能性：「総合的な学習の時間」を核としたカリキュラム・マネジメント

伊藤，安浩
大分大学教育学部

<https://doi.org/10.15017/6787155>

出版情報：生活体験学習研究. 20, pp.19-26, 2020-07-30. 日本生活体験学習学会
バージョン：
権利関係：



社会に開かれた教育課程と体験活動の可能性

— 「総合的な学習の時間」を核としたカリキュラム・マネジメント —

伊 藤 安 浩*

The Potential of a Society-Oriented Curriculum and Hands-on Activities

— Curriculum management with integrated studies at the core —

Ito Yasuhiro*

要旨 平成29（2017）年告示の学習指導要領の基本的性格を言い表すキーワードが「社会に開かれた教育課程」である。「社会に開かれた教育課程」は、学校だけでなく地域社会においても、さまざまな体験活動に根ざした学習を展開していく上での拠り所となるものであるが、特に完全学校週5日制の導入以降、体験活動そのものを実施する時間的余裕がなくなっているとも指摘されている。このような中で体験活動の時間を確保して、それに根ざした学習を展開していくためには、「総合的な学習の時間」を核としたカリキュラム・マネジメントが、今後ますます重要になっていくと考えられる。

キーワード 社会に開かれた教育課程、体験活動、総合的な学習の時間、カリキュラム・マネジメント

1. 体験活動の教育課程上の位置付け

1) 「総合的な学習の時間」の前史

さまざまな体験活動に根ざした学習の展開を可能にする「総合的な学習の時間」を教育課程に位置付けたのは、平成10（1998）年告示の学習指導要領である。一般的には、体験活動を学びに結び付け生かしていく新しいスタイルの学習がこの時に始まったと認識されているかもしれないが、明治以降の教育実践の歴史を振り返ってみると、決してそうではないことがわかる。今日の「総合的な学習の時間」の基本的アイデアは、実は授業改造の歴史とともにあるのである。

日本が近代的な学校制度を開始したのは、明治5（1872）年の「学制」による。授業実践についても急速に近代的な方法を吸収したわが国の学校であったが、明治中期以降、特に大正期に入って、授業の定型化や形骸化が批判されるようになった。そ

のような批判の中から、今日の「総合的な学習の時間」に通じるアイデアが繰り返し現れ、さまざまに実践されていくことになる。

例えば、稲垣はその一例として、明治末期の樋口勘次郎（高等師範学校附属小学校訓導）の「飛鳥山遠足」と呼ばれる実践を紹介している[稲垣 2000: 4-12]。これは、尋常小学校2年生の東京・上野の池の端から王子にかけての遠足と、その往復におけるさまざまな事物・事象の学習とを結び付けた実践である。樋口はまず、遠足に先立って子どもたちと博物館を見学し、子どもたちが遠足で出会うと思われる事物に対する興味や関心を引き出している。そして、遠足当日は子どもに一枚ずつ地図を持たせ、実地と比較した地図の見方を学ばせている。当時からの周辺には、不忍池、動物園、博物館、美術学校、音楽学校などがあったが、これらの実際の位置関係と地図とを比較対照させ、実地と地図との関係を理

*大分大学教育学部

連絡先：〒870-1192 大分県大分市大字旦野原700番地

解させるのである。また、眺望のよい場所では、自分の位置の変化による景観の変化にも気付かせようとしている。遠足の道すがら、地域の人々の農作業の様子や栽培している作物、生えている植物や樹木なども観察させている。さらに、遠足の翌日には、子どもたちに遠足を振り返って紀行文を書かせている。この実践は、パーカーの「中心統合法」を学んだ樋口による統合主義の典型として受け止められた実践であるが、重要なのは、遠足が単なる体験や活動ではなく、人々の生活や文化、自然や事物などとのつながりを持った学びの機会として捉えられている点である。

大正期には、子どもが知識を受け身に受け取りがちな授業への批判から、及川平治（明石女子師範学校附属小学校主事）が「動的教育法」を提唱している〔稲垣 2000：13-29〕。及川は、子どもが受け身で教師の講話を聞くことが中心の授業を「静的教育法」と呼び、それに対比する形で、子どもが能動的に「為しつつ学ぶ」ことを中心とする授業を「動的教育法」と呼んだのである。及川は、知識そのものを与えることよりも、知識の探究方法を与えることの重要性を強調したが、これは、今日の「総合的な学習の時間」の目標と共通するものである¹⁾。また、同じく大正期に、木下竹二（奈良女子高等師範学校附属小学校主事）はその著書『学習原論』の中で、今日の縦割りの教科学習と同様の「学習生活を幾部門に分類して各別に学習する方法」である「分科学習」に対して、「学習生活を幾部門に分類せずこれを渾一體として学習する方法」として「合科学習」を提案している〔木下 1923：275-276〕。これも、「総合的な学習の時間」の基本的考え方と共通するものであることは、言うまでもない。

さらに、昭和16（1941）年に発足した国民学校では、「第一学年ニ在リテハ学校長ニ於テ地方長官ノ認可ヲ受ケ全部又ハ一部ノ教科及科目ニ付総合授業ヲ為スコトヲ得」（国民学校令施行規則）とされ、ここで言う「総合授業」とは、「家庭の未分化な生活から分科的教授に移行する過渡期における未分化の教授」（国民学校教則案説明要旨）のことであると説明されていた〔稲垣 2000：65-66〕。国民学校は実際には、この年に始まった太平洋戦争により十分に機能しないまま終戦を迎えることになるが、ここには

今日の「生活科」と共通する考え方を見ることができ

る。このように、さまざまな体験活動に根ざした学習の展開を可能にする「総合的な学習の時間」は、平成10（1998）年告示の学習指導要領で突然に出現したのではなく、授業改造に向けたさまざまな主張や実践がなされた明治以降の教育実践の歴史の中に、その根を持つものであるとすることができるのである。

2）平成10（1998）年の学習指導要領における「総合的な学習の時間」の新設

すでに述べたように、「総合的な学習の時間」を教育課程に位置付けたのは、平成10（1998）年告示の学習指導要領である。学校教育における体験活動を考える上で、「総合的な学習の時間」が教育課程に位置付けたのは大きな出来事だった。というのは、今までこそ、子どもたちを地域のさまざまな場所に連れて行って、さまざまなヒトやモノやコトに触れさせたり、あるいは逆に、地域の人に学校に来てもらって子どもたちに直接語りかけてもらったりということが普通に行われているが、それ以前の古い実践記録の中には、教師が地域のヒトやモノやコトを取材して、その成果を教室に持ち帰って子どもたちに伝えるという授業が数多く見られるからである。つまり、子どもたちを教育するのはもっぱら教師で、子どもたちを教育する場はもっぱら教室であるという意識が強かったと思われるのである。もちろん、それ以前にも、子どもたちを積極的に地域に連れ出す教師はいたと考えられるし、「総合的な学習の時間」が教育課程に位置付く前から、従来の教科の枠組みに捕らわれないさまざまな体験的な活動を通した学習を展開した長野県の伊那小学校の「総合学習」の取り組みもあった〔平野 1995〕。しかし、地域のヒトやモノやコトとつながりながら、体験活動を通して子どもたちの学習を展開していくという考え方をすべての学校の教育課程に目に見える形で位置付けたという点で、やはり「総合的な学習の時間」の新設は大きな意味を持っている。「総合的な学習の時間」の新設は、教育課程の上で学校が地域とつながる道を開いたのである。

3) 平成15(2003)年の一部改正における「総合的な学習の時間」

「総合的な学習の時間」の新設後しばらくして、いくつかの批判が「総合的な学習の時間」の実施の実態に対して向けられるようになった。それは例えば、「子どもたちに何か体験させさえすれば、それで総合」という受け止め方、あるいは、「教科は教科、総合は総合」という「教科」と「総合」の別物意識、そして、学校の教育活動全体への「総合」の位置付け方の弱さへの批判である。確かに「総合的な学習の時間」において体験活動は重要な位置を占めるが、子どもが何か体験しさえすればよいという受け止め方では、子どもにとって切実で意味深い学習への展開は期待できない。また、同じ一つの教育課程に位置付いていながら、「教科」と「総合」を別物と捉えていては、双方にとってメリットがない。教科で身に付けた知識や技能を総合で実地に使ってみたり、総合の学習を通して気付いた問題を解決したいという動機から教科の学習がリアルなものとなったりするということがなければ、教育課程の効果的な実施という観点からは、効率の低いものになってしまう。さらに、教科との関係だけでなく、学校の教育活動全体との関係も明確でなければ、やはり十分な効果を上げることはできない。こうして、平成15(2003)年の学習指導要領の一部改正では、「総合的な学習の時間」に関して、各教科等で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること、学校の全教育活動との関連の下に全体計画を作成することなどが、総則に明記された。

また、文部科学省は、この平成15(2003)年の一部改正に先立って、平成11(1999)年頃から活発化した学力低下批判に応える形で、学力重視の姿勢を見せ始めていた。例えば、「学習指導要領はすべての児童生徒が学ぶべき最低基準である」という捉え方や、「全国的かつ総合的な学力調査を実施する」という意向の表明が、それである。そして、「生きる力」を基調としながらも「確かな学力」を重視するこの一部改正が行われたわけだが、そのような動向の中にあって、この一部改正においても、その後の改訂や改正においても、一貫して「体験活動の充実」が言われていることは、指摘しておきたい。

4) 平成20(2008)年告示の学習指導要領における「総合的な学習の時間」

その後、平成20(2008)年告示の学習指導要領で「総合的な学習の時間」は、それまでの総則内での記述から、独立した章としての記述に変わり、教育課程への位置付けがより明確になった。そして、道徳が従来の「時間」から「特別の教科」として位置付けられた平成27(2015)年の一部改正を経て、平成29(2017)年告示の学習指導要領に至るのである。

2. 「総合的な学習の時間」における体験活動の内容

平成29(2017)年告示の学習指導要領における体験活動の位置付けや教育課程の特徴について見る前に、これまで「総合的な学習の時間」でどのような体験活動が実施されてきたのかを振り返っておきたい。平成17(2005)年に筆者らが実施した調査では、大分県大分市の小中学校で「総合的な学習の時間」に実施されていた体験活動は、次のような特徴を持っていた[伊藤 2006]。

小学校における体験活動の上位には、「外国人との交流活動」「地域の人々との交流活動」が位置付いており、「人とかかわり」に根ざした体験活動が多い。また、生活科や理科の内容とも関連する「植物の観察・栽培体験」など身近な自然との関わりが多いこと、中学校では下位の「情報機器活用」が上位に位置付くことも、小学校の特徴である。

中学校においても体験活動の上位には、「地域の福祉やボランティア活動」「職業に関する活動」「地域の人々との交流活動」など、直接的また間接的な「人とかかわり」に根ざした体験活動が位置付いている。中学校の目立った特徴は、小学校では最下位に近い「職業に関する活動」が上位に位置付いていることである。このことは、進学か就職か、進学するとすればどの学校かという進路選択を迫られる中学校にあって、「自己の生き方を考えることができるようにする」という、「総合的な学習の時間」のねらいの一つを反映したものと言える。また、身近な自然や地域の自然との関わりなど環境に関する内容が、小学校における「植物の観察・栽培体験」から、「自然保護、環境維持に関わる活動」「地域の自然の調査活動」へと進化と発展を見せるのも、中学

校の特徴である。

この調査では対象としなかったが、高等学校の「総合的な学習の時間」においては、主にキャリア教育が中心になっていると考えられる。特に、総合学科を設置する高等学校においては、進学か就職か、進学するならどの学校か、就職するならどの職業かという進路選択が中学校と比較してはるかに切実であり、こうした高等学校の中には、ユニークな取り組みを展開している学校もある²⁾。

このように、「総合的な学習の時間」における体験活動の内容は、実は学校種ごとにかなり異なっているのが実態である。その中でもやはり、体験活動の内容的な多様性と教育課程全体との関連という点では、小学校の「総合的な学習の時間」が大きな可能性を持っていると考えられる。

3. 平成29（2017）年告示の学習指導要領 —「社会に開かれた教育課程」—

1) 体験活動の位置付け

まず、体験活動については、小学校学習指導要領の総則で次のように述べられている。

総則 教育課程の実施と学習評価

「児童が生命の有限性や自然の大切さ、主体的に挑戦してみることや多様な他者と協働することの重要性などを実感しながら理解することができるよう、各教科等の特質に応じた体験活動を重視し、家庭や地域社会と連携しつつ体系的・継続的に実施できるよう工夫すること。」

そして、「総合的な学習の時間」における課題や具体的な活動については、次のように述べられている。

総合的な学習の時間 各学校において定める目標及び内容

「目標を実現するにふさわしい探究課題については、学校の実態に応じて、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題、児童の興味・関心に基づく課題などを踏まえて設定するこ

と。」

総合的な学習の時間 指導計画の作成と内容の取扱い

「自然体験やボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること。」

探究課題の例や具体的な活動の例は、従来の学習指導要領におけるそれと基本的な違いはない。平成29（2017）年告示の学習指導要領においても、「総合的な学習の時間」においては、現実の社会に存在するさまざまな課題を探究すること、そしてその際に、子どもが能動的に参加できる体験や活動を取り入れることが重視されていることがわかる。

2) 社会に開かれた教育課程

平成29（2017）年告示の学習指導要領の基本的性格を言い表すキーワードが「社会に開かれた教育課程」であるが、これに先立って出された中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（平成28〔2016〕年12月21日）では、変化の激しい社会を生きる子どもたちに必要な資質・能力を明確にし、教科等を学ぶ本質的な意義を大切にしつつ、教科等横断的な視点も持って育成を目指していくこと、社会とのつながりを重視しながら学校の特色づくりを図ること、現実の社会との関わりの中で子どもたち一人ひとりの豊かな学びを実現していくことが課題であると指摘した上で、学校が社会や世界や多様な人々とつながりながら学ぶことのできる「開かれた環境」となることが不可欠であると述べられている。そして、「社会に開かれた教育課程」に関して、具体的には次の3点を示している。

①社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。

②これからの社会を創り出していく子供たちが、

社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと。

③教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

①は、学校が社会の要請に従属したり、学校と社会が対立したりするのではなく、学校と社会がともにこれからの社会を形成していくために目標を共有すること、②は、社会や世界という広い視野の中で、子供たちが自分の人生を形づくっていくための資質・能力を明確にし、育んでいくことを求めていると理解できる。そして、③は従来から言われていることではあるが、地域の人的・物的資源の活用や社会教育との連携を通して、学校教育を閉じたものとして社会と連携しながら、学校教育の目標を実現していくことを求めている。平成10（1998）年の「総合的な学習の時間」の新設が、教育課程の上で学校が地域とつながる道を開いたということはすでに指摘したが、この答申や平成29（2017）年告示の学習指導要領が示す「社会に開かれた教育課程」の実現においても、地域や社会のさまざまなヒトやモノやコトと関わりながら体験活動に根ざした学習を展開する「総合的な学習の時間」は、大きな役割を果たすことができると考えられる。

4. 「総合的な学習の時間」を核としたカリキュラム・マネジメント

「社会に開かれた教育課程」の下に並び立つ2つのキーワードが、「主体的・対話的で深い学び」と「カリキュラム・マネジメント」³⁾であるが、このカリキュラム・マネジメントには、次の3つの側面があるとされる。

①各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。

②教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や

地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。

③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

この3つの側面は、このように並列的に示されているが、内容を見ると必ずしも同一の次元で捉えられるものではないことがわかる。②は、調査や各種データに基づき、教育課程を編成、実施、評価、改善するPDCAサイクルを確立するという、カリキュラム・マネジメントのまさに管理的な側面に言及するもので、教科等横断的な視点で教育内容を組織するという①と、学校内外の人的・物的資源等を活用するという③は、カリキュラム・マネジメントのより実践的な側面に言及するものと捉えることができる。

さて、ここまで述べてきたことをもとに、これからの学校における体験活動の可能性を探るときに重要な役割を果たすと考えられるのが、「総合的な学習の時間」を核としたカリキュラム・マネジメントである。つまり、「総合的な学習の時間」を教育課程の中心に据えて、カリキュラム・マネジメントを実践しながら、教育課程の効果を上げていくのである。実際に、平成29（2017）年告示の小学校学習指導要領の総則では、「総合的な学習の時間」に関連する次のような記述がある。

総則 教育課程の編成

「教育課程の編成に当たっては、学校教育全体や各教科等における指導を通して育成を目指す資質・能力を踏まえつつ、各学校の教育目標を明確にするとともに、教育課程の編成についての基本的な方針が家庭や地域とも共有されるよう努めるものとする。その際、第5章総合的な学習の時間の第2の1に基づき定められる目標との関連を図るものとする。」（下線は筆者による強調）

ここで言う「第5章総合的な学習の時間の第2の1」は、各学校が定める「総合的な学習の時間」の目標を指している。この記述はつまり、教育課程の

編成に当たって各学校が教育目標を明確にし、基本的な方針が家庭や地域とも共有されるよう努めるのに際して、各学校が定める「総合的な学習の時間」の目標との関連を図るということを示している。すなわち、教育課程の編成上、あるいは、その実施上、「総合的な学習の時間」が重要な位置を占めることを明確に述べているのである。この点からも、「総合的な学習の時間」を核としたカリキュラム・マネジメントが今後ますます重要になっていくと考えられるのである。

ところで、カリキュラム・マネジメントの3つの側面の①に見られるように、各教科等の教育内容を相互の関係で捉えたり、教科横断的な視点で教育の内容を組織的に配列したりするときに、まず意識されるのは、教育課程の同学年におけるヨコの関係（各教科等間の横断的關係）であると考えられる。それが一般的であり、間違っているわけではないが、9学年にわたる義務教育全体のカリキュラム・マネジメントという広い視野を持つとき、ヨコの関係に加えて、タテの関係（学年間・学校種間の縦断的關係）とナナメの関係（教科等間の横断的關係×学年間・学校種間の縦断的關係）も存在していることがわかる。

まず、ヨコの関係（各教科等間の横断的關係）を具体的に見てみよう。ヨコの関係の典型例は、平成29（2017）年告示の小学校学習指導要領の国語における各学年への漢字の配当に見ることができる。平成20（2008）年告示の小学校学習指導要領の国語では、小学校6年間で1006字の漢字が配当されていた（第1学年で80字、第2学年で160字、第3学年で200字、第4学年で200字、第5学年で185字、第6学年で181字）。これが、平成29（2017）年告示の小学校学習指導要領では新たに20字の漢字が追加され1026字となった（第1学年で80字、第2学年で160字、第3学年で200字、第4学年で202字、第5学年で193字、第6学年で191字）。新たに追加された20字は都道府県名に用いられる、茨、媛、岡、潟、岐、阜、熊、香、佐、埼、崎、滋、鹿、沖、縄、井、栃、奈、梨、阪で、すべて第4学年に配当された⁴⁾。なぜ、第4学年にこれらの漢字が追加されたのかというと、第4学年の社会科で都道府県の名称と位置の学習が設定されているからである。このような、

都道府県名に用いられる漢字の学習（小4国語）と都道府県の名称と位置の学習（小4社会科）の整合性を図る働きが、カリキュラム・マネジメントにおけるヨコの関係の典型例である。

「総合的な学習の時間」に関して言えば、例えば、「チョウの変態の学習」（小3理科）と「チョウの変態の様子をALTに伝える学習」（小3総合的な学習の時間）を関連付けたり、「学校近くの田圃を借りた米作りの活動」（小5総合的な学習の時間）と「食料生産を支える人々」（小5社会科）を関連付けたりすることが想定される。他にも、例えば、「長崎市への修学旅行」（小6特別活動）と「平和祭への参加」（課程外の活動）なども、ヨコの関係と考えることができる。

次に、タテの関係である。近年、一部の中学校等で、単一学年でなく複数学年にわたって教科を担当する、いわゆる「タテ持ち」が行われるようになっている。これは、教科担当の教師が、自分が担当する一つの学年のことだけを考えて授業をするのではなく、学年間の連続性や内容の系統性を意識して、それぞれの学年の教科の授業をするようにするための一つの工夫である。また、もう少し広い意味では、平成10（1998）年改正の学校教育法で設置が可能となった中等教育学校、平成27（2015）年改正の同法で設置が可能となった義務教育学校も、学校種間の縦断的關係、すなわち、複数の学校種に跨がるカリキュラム・マネジメントのタテの関係重視の表れである。そこでは、中学校と高等学校は別物ではなく、連続する6年間の中等教育として、また、小学校と中学校は別物ではなく、連続する9年間の義務教育として捉えられているのである。

このような、学校種間の連続性を重視する傾向は、すでに平成20（2008）年告示の学習指導要領の体裁における変化に現れていた。それまでのA5判からA4判へのサイズの変更はともかく、重要なのは、隣接する学校種の指導要領の合冊化である。従来、例えば「小学校学習指導要領」には、小学校学習指導要領の記載しなかったのが、この時から、「小学校学習指導要領」の巻末に、文字が小さく付録のようではあるが、「幼稚園教育要領」と「中学校学習指導要領」が記載されるようになったのである。この傾向は、平成29（2017）年告示の学習指導要領

でさらに明確になった。総則では、「学校段階等間の接続」が新設され、この改訂から新設された前文でも、小学校学習指導要領の場合、最後の一文は次の通りである。

「幼児期の教育の基礎の上に、中学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら、児童の学習の在り方を展望していくために広く活用されるものとなることを期待して、ここに小学校学習指導要領を定める。」（下線は筆者による強調）

このようなタテの関係は、「総合的な学習の時間」の内容を考える上でも重要である。各教科の授業においては、教師が自分の責任としてタテの関係を意識することはあまりないと考えられる。それは、教科書が学習指導要領に準拠して作成されていて、最低限の連続性や系統性は担保されていると見なすことができるからである。しかし、「総合的な学習の時間」には、教科書がない。それだけに学校は、自校種における「総合的な学習の時間」の内容の連続性や系統性だけでなく、今後は、他校種との接続にもこれまで以上に意識を向けて、「総合的な学習の時間」の内容や体験活動を考えていかなければならないと言えるのである。

最後に、ナナメの関係である。自治体によっては、広島に原爆が投下された8月6日に子どもたちを学校に登校させて、平和学習を実施しているところがある。平和学習は多くの場合、課程外の活動として実施されていると思われるが、小学校1年生から平和学習を始めて、その後も各学年で平和学習を続け、そこで学んだ内容が小学校6年生の特別活動で実施される長崎への修学旅行での経験に、単に修学旅行に参加しただけでは得られないような意味を与えるのだとしたら、課程外の活動とは言え平和学習と特別活動の修学旅行はナナメの関係で結ばれたことになる。小学校6年生の平和学習と修学旅行はヨコの関係となるが、小学校5年生までの平和学習と小学校6年生の修学旅行はナナメの関係と言えるのである。

このカリキュラム・マネジメントにも、「総合的な学習の時間」における体験活動の内容と同様に、学校種ごとの違いがある。中学校や高等学校は教科

担任制なので、教職員の意識改革を含め、教科の壁を超える十分に組織的な取り組みが必要となるだろう。他方、学級担任制の小学校では、一人ひとりの教師が小学校6年間の教育課程の全体を把握しやすい。このような点から、「総合的な学習の時間」を核としたカリキュラム・マネジメントについても、やはり小学校が先導的な役割を果たすことが期待されていると言えることができるだろう。

まとめ

本稿で検討してきたように、社会に開かれた教育課程という観点からは、やはり「総合的な学習の時間」においてさまざまな体験活動を展開するというのが自然である。そしてその際、それらの体験活動が他から孤立した単なる体験で終わってしまわないように、「総合的な学習の時間」を核として、ヨコの関係だけでなくタテの関係にもナナメの関係にも意識を向けながらカリキュラム・マネジメントを実施していくことが、子どもの学習経験の総体に意味深い体験活動を組み入れる方途となる。

最後に一言、付け加えておきたい。それは、「総合的な学習の時間」の名称についてである。学習指導要領では、「各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めること。」とされている。それにも関わらず、特に小中学校において、単に「総合」としている場合が少なくない。「総合的な学習の時間」の実施においては、保護者や地域の人々の理解と協力を欠くことができない。学校の教育目標を地域と共有し、その目標を地域と連携しながら実現するために、「総合的な学習の時間」の名称にも工夫が求められる。

注

- 1) 平成29(2017)年告示の学習指導要領でも、「総合的な学習の時間」の目標の冒頭に、探究的な見方・考え方を働かせることが置かれている。
- 2) 例えば、大分県立日田三隈高等学校では、高校3年間のキャリア教育の成果は卒業時点でのみ評価されるものではなく、丁寧に時間をかけて検証する必要があるという考えに基づき、卒業生に対するいわば最終課題として、30歳になった自分の現況を報告する「30歳のレポート」の提出を呼びかけるという、息の長いキャリア教育に取り組んでいる。レポート提出に合わせて在学生向けの発表会が開かれたり、同窓会が開かれたりもしている。

- 3)「カリキュラム・マネジメント」という用語の使用に対しては、批判もある。例えば、小泉は、カリキュラム・マネジメントという用語が学校教育法や同施行規則になく、法令用語とは言えないこと、従来一般的に使用されてきた「教育課程経営」との異同が明確にされていないこと、さらに、カリキュラム研究においてカリキュラムという用語は、例えば「潜在的カリキュラム」までも含む広い概念として用いられていることなどを理由に、ことさら「カリキュラム・マネジメント」という用語を使用する必要はないと指摘している[小泉 2019]。現実の学校の教育課程や広い意味でのカリキュラムを研究するわが国の学会の名称も「日本カリキュラム学会」であることを考えると、それぞれもっともな指摘であるが、本稿では、すでに広く一般的に使用されていることを考慮して、「カリキュラム・マネジメント」を用いることとする。
- 4) この20字は正確には中学校から移動した漢字である。都道府県名に用いられる漢字としては他に、第5学年から第4学年に移動した、賀、群、徳、富、の4字が、第6学年

から第4学年に移動した、城、の1字がある。これらの移動に伴って、逆に第4学年から第5、6学年に移動した漢字があるので、第4学年の配当漢字は平成20年の200字から平成29年の202字へという2字の増加に止まっている。

参考文献

- 伊藤安浩 (2006)「大分市の学校における総合的な学習の時間の体験活動の特徴」『(文部科学省委嘱調査研究) 総合的な学習の時間における体験活動を生かした道徳授業についての調査研究報告書』23-24頁
- 稲垣忠彦 (2000)『総合学習を創る』岩波書店
- 木下竹二 (1923)『学習原論』目黒書店
- 小泉祥一 (2019)「教育課程経営とカリキュラム・マネジメント」日本カリキュラム学会 (編)『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版 90-97頁
- 平野朝久 (編著) (1995)『子どもが求め、追究する総合学習』学芸図書株式会社